

# 子どもの〈教師経験〉・教師の〈子ども経験〉・ 子どもたちの〈仲間経験〉を考える

—「2008年度京生研基調提案」への補充と応答—

滝花利朗

目次 (かなり長くなったので概観のために目次を付すことにしました)

はじめに

1. 「術」について —「観」・「感」・「勘」—
2. 基調提案の性格・「新しい語」について
3. 「根拠のある信頼」の蓄積から「根拠のない信頼」へ
4. 「信頼」とはなにか  
(ここまでは、「補充」ないしは「解説」のつもりです。)
5. 「共生関係」と「基礎経験」
6. 子どもの「教師経験」・教師の「子ども経験」—「我と汝」と「我とそれ」—
7. 子どもの「〈闇〉からの声」に応えよう

おわりに

## はじめに

「2008年度京生研基調提案」(以下「基調」)は、昨年度に引き続き「共生関係を形成されずにきた子どもたちの集団づくりを問う」をテーマに、都築、中川、高木三氏の実践が提示する「知恵(分析と方針)」と「術(実践)」を検討しつつ、現代の子どもに見合ったその更新の必要性を提起するものである。

五回にわたる基調小委員会の論議を受けての改稿に何度か関わったものとして、紙幅の都合で文責者が書ききれなかったと思えることを補充するとともに、京生研大会での論議を刺激にして考察したことを応答として述べてみたい。また、最終案だけを対象とするのではなく、改稿過程その時々自分の応答も呼び寄せながら、今年度基調作成過程全体を通しての応答としたい。補充が含まれるのはその意味からである。

その際、大会後に読んで多くの示唆を受けている『経験の危機を生きる 応答の絆の再生へ』(清真人著、青木書店、1999年。なおこの書は、唯物論研究会「現代批判の哲学」刊行委員会によるシリーズの一冊である)をかなり参照させてもらうことになる。

また、この拙稿は「基調」に比してかなりの量になることが予想される。それは「基調」を相対的に軽めてしまうのではないかという読み手からの苦情に対して、あらかじめ応じておきたい。

《ある哲学者のたった一文に喚起されて一冊の本を書き上げたとしても、それはその哲学者を軽んじたことにはならない。むしろ、その一文に込められた哲学者の世界の豊かさと深さと凝縮性を証明したにすぎない。》

誰かの箴言ではない。いま私のつくった言葉である。そして、最初の読み手は私自身なのである。つまり、俎板の鯉から考えられる限りの料理を生み出すことがその鯉を尊重することであり、俎板に載せた人への敬意である。寸評はしよせん寸評であって原文の世界を超えるものにはならない。私は他者の言葉を超えでる応答をこそ返信したいと思い、身の程知らずに、でも一生懸命考えてみた。

「言い訳」はこれくらいにして本題に入る。

## 1. 「術」について —「観」・「感」・「勘」—

「術」とはなにか?という質問に対して何人かの応答があったが、確かその中で「観」「感」「勘」という言葉も出ていた。発言できなかったが、あの時、私は大工さんの仕事を思い浮かべていた。

職人としての大工が家を建てるまでの仕事の中に、これらの「観」「感」「勘」や「術」はどのように位置づけられるか。

① 依頼主の願いと自分のもっている「家のあるべき姿」とに基づいて彼はこれから建てるべき家の全体像を構想する。そこでは彼が大工経験から獲得した知恵がフル動員される。その際、立地条件をはじめとする様々な条件も勘案されて構想が立てられる。彼は条件を分析し統合する。そして、彼は頭の中に設計図をもつ（僕の知り合いの大工さんは図面など引かないと言う。それは「俺の頭の中にある」と言う）。

② 次に彼はその構想を実現すべく、材料の手配や仕事の段取りを考える。

③ 材料が届く。気に食わないと感じれば取り替える。仕事にとりかかる。道具を用いた手の作業。やってみて木の組み合わせが気に入らなければやり直す。ここではカンナの削りその組み合わせに影響する。熟練の技が必要とされる。そして、家は完成していく。完成した家は、たとえ不満が残っても、もう立て替えることはできない。この大工さんの仕事過程を教育実践と比べてみる。

教師は親の願いや自分のめざす人間像に基づいて実践を構想する。このとき、様々な情勢や現実の子ども像が分析される。（大工仕事の①）。

そして、その構想を実現すべく方針をつくる。実践の「段取り」である。（同じく②）。

具体的実践を始める（同じく③）。そこでは教師は子どもたちの言動の意味を読み取り、方針を貫くための必要な手立てを講じる。その読み取りにあたって必要とされるちからの多くは感応力と想像力（想像力も感応力に含まれるかもしれない）。大工の場合の「感（じれば）」「気（に入らなければ）」である。「必要な手立て」は大工の「技」といえる。

ここから類推して次のことが整理できる。

①で主として働くのは「観」である。「知恵」の総体である。分析力と統合力がこの「観」「知恵」を働かせる。

③でまず働くのは「感」である。「感」は具体的な事物を前にして初めて知覚される。「感受性」を基にした受けとめる力であり、その「感」が次の行動をうながす。それには「応答力」が必要となる。そして、感受にも応答にもその働かせ方として「術」が必要になる。

②は①と③を架橋する。「方針」は「構想」と「実践」を結ぶ。行動化された「知恵」といってもよい。そう考えると、「基調」の言う「知恵（分析と方針）」と「術（実践）」は次のように分けた方がいいのかもしれない。

「知恵」と「術」と知恵を術化する「方針」、と。

しかし、「勘」についてはなかなか説明できなかった。そもそも「勘」そのものが言語化を許さない「何か」なのだろう。だから、実践研究の場面でもこれはあまり取り上げられない。しかし、具体的実践では、「あの時のあの対応は勘だった」としか言えないような場合がある。しかも、それが実践を大きく左右したりする。

教育実践における「勘」とは何か？それは果たして誰にでも獲得できるものなのか？そんな疑問を抱えたまま前述の『経験の危機を生きる 応答の絆の再生へ』を読んでいると、「勘」についての叙述に出くわした。「勘」だけでなく大工仕事を取り上げた部分があった。それは、第3章「生の消費主義化と3つの実存的危機」の「2 自己の〈存在〉確証における3契機」の項である。その「3契機」の二つめに清さんは「〈つくる〉という経験と生の消費主義化」を取り上げ、近代資本主義のもとでの労働と中世の職人労働とを比べながら次のように述べている。かなり長くなるが、教育実践とは何かを考えるヒントがあると思うので引用する。

《ここで注目すべきは、中世の親方は自分の携わる生産活動をその「具体的全体性」において〈経験〉す

ることができたという指摘であり（『正気の世界』でのエーリッヒ・フロムの指摘を指す一滝花）、それとの対比で近代資本主義のもとでの労働が「抽象化」あるいは「断片化」として特徴づけられている点である。ところで、ものを創造するとは、どんなにその創造性がささやかなものであったとしても、本質的に全体化的な活動である。つまり、さまざまな諸条件・材料・仕事の手順・制作された諸部分、分けもたれた分業、等々をたえずあらためてひとつの全体的な構想の中に統合し、また最初に思い浮かべていたある全体的な構想をそうした具体的な部分作業のうちへと媒介し返すことをとおして不断に修正し、この全体構想と部分との相互媒介の作業の進展をとおしてそこに堅固な一個の「作品」という全体的な統合物をつくりあげる過程である。職人の熟練性の決定的な核心は、いわゆるその「職人の勘」にある。ところで「勘」とは全体直観的な能力である。抽象的にいえば、それは与えられた諸条件の具体的な全体性—作業手順の全体性でもあるし、それと全体的にかかわっている職人の身体の全体性でもある—から出発して求められるある部分的作業を、その適切な比例配分において直観的に遂行する能力である。その起点には全体を全体として把握する能力が置かれているのであり、その能力は、本質的に直観的な性格のものである。職人の修業とは畢竟この直観能力の修練にほかならない。（下線滝花）

私はこの部分を教育実践にからめて次のように読み取った。

「もの」をつくる仕事と「人間」に働きかける仕事は違うが、どちらも創造的な仕事であるという点では似ている。創造的であるからそれは「本質的に全体化的な活動」である。私たちが追求するのは「社会的に自立した人間」という「全体的な統合物」であり、その過程とは、実践の「全体構想」と「具体的な部分作業」つまり日々子どもへの指導である具体的実践との「相互媒介の作業」の進展である。

そして教育実践者の「勘」とは、ある子どもの言動に感応して瞬時に「何をすべきか」判断する直観である。それは後から振り返れば、なぜかあのように判断し行動して「しまっていた」と思えるほど瞬間的な働きである。しかし、それは、対応の技術というような「術」だけの働きではない。「直観」は「〇観」と表わされるように、それは、構想段階の教師の「観」を起点とし、頭の中の「方針」回路を瞬時にかけぬけ、「術」化された「何ものか」である。「観」なしに「勘」は働かない。

高木実践（「隆信」の1年時の実践）で、荒れる隆信を「目でおさえ」、直前の隆信の行動の理由を「俺か、過去か」と問う場面は、まさにこの「勘」によるものではなかっただろうか。「俺か、過去か」という言葉は思考を経ているが、それを問わねばならないと思いついたのは「勘」のように思う。もっとも、高木さんには、いつかはこれを隆信に問わねばならないという準備があり、その機会が来るのを待っていたのであろう。待機が「勘」を働かせたと言えるのかもしれない。子どもへの呼びかけの機会を待つ待機も「方針」の一つである。

中川実践での「こいつは俺にも手を出すかもしれない」も「勘」であろう。だからこの時はまだ見通しがもてた。しかし、3年になってA男が仲間にも暴力を振るったとき、中川さんの「勘」は働かなかった。その時の中川さんの「観」が衰弱していたため、そこを起点とする「勘」が働かなかったのではないか。だから見通し（方針）が揺らぎ、実践当初にはあった「観」に基づく方針を貫けなかったのではないだろうか。中川さんの意に反するかもしれないが、私は「基調」での総括をそう読み取った。

「勘」は誰にでも獲得できるものなのか？もちろんできる。できるというより、獲得する。前述の引用で清さんも「職人の修業とは畢竟この直観能力の修練にほかならない」と言っている。「修練」と「習練」は違う。「修練」は「精神や技能をみがききたえること」である。技能だけではない、「精神」も入る。単に繰り返すだけではない、「みがく」のである。さらには「きたえる」のである。

高木さんは「民主的集団づくりの精神」「課題を抱える子どもを軸にした集団づくりの精神」「個人指導と集団指導の統一をめざす精神」と技能を一貫して経験に積んできたからこそ、このような「勘」を獲得したのである。修練とは『広辞苑』の用例にあるように「心身を修練する」のであり、「修練を積む」のである。集団づくりの思想と方法を、大江健三郎の言葉を借りれば、「人生の習慣」にすることである。

若い先生たちには、上記のような意味での「勘」が働くような教師めざして、「修練」してほしいと願っている。そして、京生研の活動がその役に立つことを願っている。

## 2. 基調提案の性格・「新しい語」について

「基調提案というより実践分析・総括になっている。論議するためには引用実践の総体を知らなければならないが、ここはそんな場なのか？そもそも基調提案とは何だと考えているのか？」『根拠のある信頼』とか『根拠のない信頼』などという一般化していない用語を用いたのでは、職場の同僚に広げていけない。職場づくりを重視する立場から言って、これでいいのか？このような特別な用語をどうして使わなければならないのか？という批判的質問が出された。

その場での私の応答を含めて再度この疑問に答える補充を試みる。

京生研の基調提案は94年度以来ずっと現場の実践者が文責者となって書いてきた。その時々自分の実践的関心に即してテーマを選んできた。そこには当然自分の実践についての総括と次への見通し探索が込められていた。

本来なら、我々京生研の仲間の実践を広く渉猟し、その中での特徴的な子どもの様子や学校状況を分析し、そこから当面の実践課題を提起したり、現状を切り開くような実践を一つのモデルとして提起すべきなのかもしれない。

しかし、日々のエネルギーの多くを現場の実践に傾注している者にとって、そのような基調提案を作成していくことは、時間的にも精神的にも過重な負担となる。だから、現場実践者が提起する基調提案がある種の実践報告的な内容と形式になっても仕方がないのではないか。いや、むしろ、そのような具体的な現場感覚でとらえられた子ども像・子ども観や実践総括を呼び水として、参加者一人ひとりが自分のそれらを意識化し直すことも大切なのではないか。

特別な用語の使用については、文責者がこれまでの実践を総括し新たな実践を見通したいと思ったとき、その言葉がもっともよく自分の考えを表現していると思ったからである。「根拠のある信頼」「根拠のない信頼」は1月の近畿地区学校基調提案で初めて提出された用語であるが、このような新しい言葉によって、文責者は自分の実践の総括と来年度への見通しを他の言葉よりも明瞭に表現できると考えたのである。そして、一般への理解のために、これらの語は「基調」の初めの方で説明されているのである。

上記の補充以外にも、私は次のような考えをもっている。

認識は絶えず再定義しながら更新しつづけることで再認識され新たな認識を呼び起こす。認識を更新するためには、新たな定義、もしくは新たな言葉が必要なのだと。ものごとは視点を変えて見ることで新たな姿を現わしたり今まで見えなかった部分を見せたりする時がある。牧本さんは「根拠のある信頼」「根拠のない信頼」という言葉を視点切り替えにして、漠然としていた総括と次の実践課題への風景を今までより確かに見えるようになったのではないか。同じことは、A男分析への「I t (物)」の導入にも言えることである。

この意味では、たとえ一般化されていなくても新しい用語でのとらえ直しはむしろ必要なことであると私は思う。

これに関わらせて私は読んだのだが、冒頭に紹介した『経験の危機を生きる』の中で、著者の清さんはミハイル・バフチンの次の言葉を引用している。

《われわれにとって内的な説得力のある言葉というものは、個人が自前の思考を創り出してゆくうえで決定的な意義を持つ。自立した、独り立ちした思考の世界が形成される際に、個人の意識はまず自分をとりまく他者の言葉の世界で目覚めるものなのであり、最初のうちは、自分をそれらの他者の言葉から分けてはいない。(略) ふう、われわれにとって内的説得力を持つ言葉は、半ば自分の、半ば他者の言葉である。》  
『小説の言葉』

なお、余談だが、バフチンは竹内常一『読むことと教育』の「対話と語法」や、同『子どもの自分くずし、その後』における「学校行事のカーニバル性」に連なり、また、大江健三郎の『小説の方法』をはじめとする文学理論にも連なっている。そして、たぶん必然なのだが、『経験の危機を生きる』は、竹内常一や大江健三郎の言説を、さらにはジュディス・L・ハーマン『心的外傷と回復』などを重点的に引用しているのである。これまで私の内的世界でバラバラであったこれらの言説が、清さんという他者の言葉によってシンフォニー化されることで新たな目覚めを要請しているのである。

新しい言葉による「目覚め」は、牧本さんや私だけのことではない。

「94年度京生研基調提案」は、竹内常一氏の「個人指導と集団指導の統一」「過剰適応」「自分くずしと自分づくり」などの言葉に示唆されたし、「98年度基調」も同じく竹内さんの「自分本位的性格」を参照した。「99年度基調」は近畿基調が用いた「全能感」や前述のハーマンの著作から「基本的信頼」を引用したし、「2001年度基調」は近畿基調の「対抗的公共圏」を参照した。新しい情勢や隠れていた現実を読み解くには、その道具となる新しい言葉が必要なのである。『Kの世界 第55号』「藤原実践の分析」で藤木さんが、子ども理解には「心理学的用語を用いる必要もある」と言うのも、同じ趣旨からであろうと私は思う。

### 3. 「根拠のある信頼」の蓄積から「根拠のない信頼」へ

「新しい言葉」に関連して、今しばらく「根拠のある・ない信頼」に立ち止る。

「基調」最終案の前の段階で、私は「5 ケース会議の重要性」の初めに次の部分を含む文章の挿入を京生研MLで提案した。最終案ではすべて入っているので、その部分だけを取り出す。

《この理解（課題を抱えた子ども理解を子どもたちに広めること）の広がり子どもたちだけでなく、教師集団に対しても進められる必要がある。集団づくりとは、子どもたちを集団関係の中で変革していく営みであると共に、教師集団として子どもたちに関わっていく営みでもあるのだから。》

この挿入の意図は「ケース会議の重要性」を基調全体の中により確かに位置づけるためであったが、「理由はほかにもあります」と言って、私はそれを同じMLでの送信に添付した。その主要部分は大大会の基調学習で補足として発言したのだが、ここにその全文を再掲して、「基調」の補充としたい。（再掲になり、またこの拙稿のページ数削減のため活字ポイントを縮める。読みにくいとは思いますが了解してほしい。すでに読まれた仲間は読みとばしてほしい）。

京生研のテーマとする「重い課題を抱える子どもを軸とした集団づくり」「個人指導と集団指導の統一」の実践は、94年の提起以来指摘されたことですが下手をすると個人指導だけに閉塞してしまう恐れがあるのです。

その閉塞は二つの面でみられる。課題を抱えた子どもへの理解（共感。次の「共闘」へ向かうための前提。と同時に「共闘」を常に下支えする子ども理解）を他の子どもたち（つまり学級）に開いていけないことから来る閉塞。もう一つは、その理解を他の教職員（つまり職場）に開いていけないことから来る閉塞感。

前者は実践が学級集団づくりにならない（つまり他の子どもたちの発達保障ができない）ことにつながり、後者は実践者の職場内孤立（悪く言えばひとりよがり）につながる（京生研が職場づくりに重点を置いてきたのもこうならないためにです）。

前者に陥らないための実践は全生研でも主流ですが、後者に陥らないための実践は全生研内では必ずしも主流とはなっていない。全生研の常任の実践でも、職場内で孤立してしまう実践があります（全生研MLで、自分の職場で自分の実践が理解されないと嘆いたり、時には職場への敵意すら感じられるメールを見ることがあります。しかも、そういう人の実践が「今風の実践」として評価されたりする）。なお、この「主流」というのは文字通り「大きな流れ」という意味での「主流」で、主導権をとっているという意味ではありません。

しかし、今日、子どもたちの関係づくりの弱さは、大人たちの関係づくりの弱さの反映であり、その大人たちの中には職場の同僚も含まれる。新自由主義イデオロギーは、子どもたち同士の関係だけでなく、職場の同僚同士の関係まで侵食し、現実化しているのではないのでしょうか。

友寄英隆『「新自由主義」とは何か』（新日本出版社、2006年）によれば、1980年代の臨調「行革」あたりから始まる新自由主義は、「小泉内閣の5年間に新自由主義イデオロギーとして急速に広がっている」（執筆2006年）ということですから、今の20代までの人たちは、生まれたときからこの風潮の中で成長し、そのイデオロギーを注入され続けてきたこととなります。特に今の新任教師はその思春期と小泉政権時代が重なるのですから、その受けた影響は30代より上の教師以上のものがありそうです。だから、以前にも増して、連帯を追求する職場づくりの必要性が増しているし、上記のような新任教師の増加は、その必要性をさらに強めている。

そのような情勢の中で、京生研の基調提案（京生研の実践理念、実践思想、実践の「知恵」と「術」の提起）が求められていることは何か？

2008年度基調は、このような課題意識をもって読み深め、広げていく必要があると思います。

「3次案」の「4『100か0か!』の世界を超える」（牧本さん、細かなことですが、僕のイメージでは「越える」は「超える」です。「越える」は場所的に其処を「越える」ですが、「超える」は、子どもたちの「100か0か」という認識世界つまり意識を変革して、新たな認識を育てていくといったイメージを僕は持っています。）の部分の次の部分は、論議の上で最終案ではカットされました。

「この自他に対する信頼が、人間や世界に対する基本的信頼へと抽象されることで、彼は未知の世界に出かけていく意欲と勇気を持てるのだろう。「根拠のある信頼」の量的蓄積が、概括化された「根拠のない信頼」をつくる。概括化された認識が思想になる。思想にならなければ生きる勇気に結びつかない。」

理由は「抽象」「概括化」などという用語は理解しにくいからということでした。この部分は僕の応答の言葉でしたので、今、この部分を次のように分かりやすく理解しておしてみました。

実は、この部分は「近畿基調」の次の部分と呼応させたつもりでした。

「そして、第三に、そうして形成された他者に対する『根拠のある信頼』をたとえば、被虐待やネグレクトの心の傷を埋め合わせるのに必要な年月を積み重ねていくなかで、意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ、『根拠のない信頼』へと発展させていくのである」

この「意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ」が難しかったので、僕はそれを「抽象」「概括化」という用語で書き換えてみたのです。でも、それでもまだ観念的な理解にとどまっているようですので、これをさらに次のように具体的に書き換えてみたい。

課題を抱えた子どもを「K」と表記します。

教師がKを共感的に指導する中で、教師に対するKの「根拠のある信頼」が作られていく。しかし、この信頼はまだその教師だけへの信頼である。

教師は自分のK理解を、まず、Kのもっとも近い存在（中川実践で言えば「孝」など）に開き（広げ）、彼らの意見も聞きながらK理解をより確かなものにする。もっとも近い存在の子ども（たち）も、その

理解に立ってKに関わる中で、Kの彼らへの「根拠のある信頼」が作られていく。しかし、この信頼は、まだ特定の仲間への信頼にとどまっている。

ここまでの段階では、Kの信頼の中身は、「〇〇先生は信頼できる」「△△は信頼できる」といった具体的で個別的なものである。それゆえに「根拠のある信頼」でもある。

この段階でとどまっていたのでは、Kの信頼感は分裂したままである。下手をすると、「〇〇先生は信頼できるけれど他の教師は信頼できない」「△△は信頼できるけどその他は信頼できない」となり、信頼できない教師や仲間への敵意につながる場合もある。

そこで教師は自分のK理解や共感的指導の内容を他の教師（職場）にも広げていく。その中で、他の教師のKへの接し方や態度が変更されることによって、Kの信頼は他の教師に対しても広がっていく。その積み重ねによって、Kの中に、「先生って信頼できるのだ」という認識が生まれる。

一方、もっとも近い存在とだけの関わりが学級全体に拡張される中で、学級の仲間に対しても、個別的な△△への信頼は他の仲間への信頼へと広がり、やがて「この学級の仲間は信頼できる」という認識が生まれる。

つまり個別的、具体的な信頼が、一般化される。この過程を僕は「抽象」「概括化」と表現してみたのです。「近畿基調」の「意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ」も上記のような過程ととらえたのです。

そして、このような一般的な認識にまでいったとき、それはKのなかに「根拠のない信頼」（人間に対する基本的信頼）が育ったことになるのだ、とみなしたのです。

さらに、このような信頼感に支えられることによって、この学校を卒業して新たな世界に入っていくって、Kはそこで新しい仲間との関わりを作っていくのだ、つまり、社会的自立の道を歩めるのだと考えるのです。

中学に入ってくる子どもたちの中でKのような子どもは、その成育や小学校経験を通して、親や教師に対しても仲間に対しても「根拠のない不信頼」を抱いているのではないかと、つまり人間一般に対する不信頼、時には憎しみ怒りまで抱いているのではないかと、それは、それまでの具体的な「根拠のある不信頼」が蓄積された結果である。

それを解消し信頼にまで逆転させるには、その不信頼が形成されてきた過程がそうであるように、今度は具体的な根拠のある信頼を積み重ねる中で、人間一般に対する信頼にまで発展させる必要があるのではないかと。

#### 4. 「信頼」とはなにか

基調作成の過程で、私は次のような文書も京生研MLで発信した。基調論議の一環の中で私が課題意識としたことなので、今回の基調と無関係ではない。あえてこれも再掲してみる。（読まれた人とはばしてほしい）。

私は、「信頼」という言葉にこだわり始めている。あまりにも普通に使われる語であり、分かり切ったこととして問題にもされない基本用語であるが、改めてこの「信頼」を考えるようになったのは、「京生研基調提案集成」作成作業で、藤木実践に言及した「全生研32回大会基調提案」の次の部分を読み直す中である。

<これらの学級のリーダーたちが、秀幸の喫煙問題や進路公開（外山実践）の学級討議を組織できるちからをもつようになったのは、教師との対話からなのである。教師の教育的ヘゲモニーは、対話を通してリーダーたちに、現実の人間への洞察力を育てていくなかで確立されていくのである。

ただ、「非行する奴はバカだ」と醒めた目で突き放し、とりつく島もないかのような今日の生徒の状況の中で、藤木や外山の学級のリーダーたちが、教師の語りを受けとめているのには、それなりの前提があることは見ておかねばならない。

それは、教師に対する生徒の信頼を、二人が獲得しているからである。それは何によってかといえ、二人が秀幸やまゆみという、今日の学校体制の中でもっともはじかれがちな人間のために奔走し、学級の中に位置づけようと腐心している姿が、子どもたちの目に映っているからである。また、異装やバイク、シンナーに走るツッパリたちの姿のなかから、かれらの懸命に生きようとする心をたぐりよせようとしている教師に、生徒たちが共感を寄せているからである。(下線滝花) >

つまり、「教師に対する生徒の信頼」は実践展開の「前提」なのであるが、この「信頼」が獲得できずに教師は苦闘している。

私なりに考えた「信頼」観を述べてみる。

「信頼」とは「信」と「頼」による熟語である。おそらく漢語ではない。「trust」「rely」の訳語と思われる。「信」は基本的語義としては「まこと」である。「頼」は「頼む、頼る、あてにする」である。おそらく「信じられる人は頼りにできる」という意味でドッキングした言葉であろう。語義の詮索はともかく、この語が人間と人間の間関係を示す、一方の人間が他方の人間をどう思っているかを示す語であることは間違いない。「自然を信頼する」とも「犬を信頼する」とも、ひょっとすると「神を信頼する」とも言わないのではないか。極めて人間臭い言葉である。

だが、「信」と「頼」はそれほど近い語であろうか。「犬を信じる」とは普通言わないが、「犬を頼りにする」ことはあり得るのである。だから、人間世界でも「信じていなくても頼りにする」ことはあり得る。逆に「信じられる人であっても頼りにできない」場合もあり得る。つまり、「頼りになる」ものが自分にはないある種の「ちから」を持っているから人はそれを「頼りにする」のである。「信じる」は難しい。これは極めて主観的な心の作用である。

「子どもが教師を信頼する」とはどういうことなのだろうか？

「子どもが親を信頼する」とはどういうことなのだろうか？

「信頼関係」とはどのようにして形成されるのだろうか？

私は、親に対しても教師に対しても、初めから子どもの「信」は生じないと思う。「頼」の積み重ねや、たとえ一度であっても大きな「頼」の経験が、相手への「信」を生むのである。つまり、教師や親は子どもにも「頼りにされ」子どもにとって「頼りになった」経験を通して、彼に「信じられる」存在になっていくのである。レベルとしては「信」は「頼」よりも高いレベルにある。

乳児期における親への「依存」は完全に「頼」の世界である。その蓄積を通して子どもは親を「信じられる」存在と見なししていく。そうしていったん「信じられる」存在となった親が、幼児期になった子どもがわがままを言ってそれを制止した時も、子どもは、そのわがままに対しては一時的に親が頼りにならなくても、その不満を自己の行動規制(がまん)へと転化する。親への「信」が出来ているからである。「信」に裏打ちされた制止だからである。

同じことが、共感的指導の段階での教師にも当てはまるのではないだろうか。

教師の社会的地位が今よりも高かった(一定の信用度があった)時代には、親の評価を通して、初めからながしかの教師への「信」が子どもにはあった。たとえ「頼」の経験がなくとも、「一般に先生という人間は信じられる存在だ」という社会的認知があった。だから、教師への期待も強かった。

しかし、今、子どもは出会いの初めからは教師を信じてはいない。困ったとき、援助を必要とするとき、「頼」を必要とするとき、その「頼りにする」経験を通して、教師への「信」はつくられていく。具体的には、初期のトラブル指導は、教師に対する子どもの「頼」の積み重ねになる。それは課題を抱えた子どもにとっても、学級の子どもたちにとってもそうである。近畿基調の「この先生なら大丈夫という安全、安心、安定の関係を紡いでいく」「ケアの実践」は「頼」を重ねる過程である。

そして、やがて教師への「信」が生みだされる。しかし、生みだされたばかりの「信」は、まだ心もとない。だから、子どもは教師を「ためし」にかかる。それは意図的になされるというより、「信」の心もとなさからくる無意図的な「ためし」である。それは教師にとっては試練であるが、これをくぐりぬける中

で、彼の教師への「信」は心もとなさを脱していく。そして、彼の「信」が一定の強さになったとき、教師はこれまでできなかった子どもへの要求を出せるようになる。同時にこの時、教師の中には、子どもの「もう一人の自分」への確信が生まれている。指導は共闘的段階に入る。

一方、「教師が子どもを信頼する」というのは、これとは違う。私たちは子どもをその発達可能性として最初から信じている。その発達可能性を頼りにして彼らに自主的な活動を促す。子どもはそれに応え、教師は評価し、子どもは自信を持つ。教師が子どもを頼りにすることで、「私を信じて、任せてくれ、出来ないことは援助してくれ、評価してくれ、そうして私を成長させてくれた」と経験することで、子どもの教師への「信」が強められる。

「子どもが仲間を信頼する」という場合は、子どもが教師を信頼することの変奏であると思われる。つまり、そこでは初めはやはり「頼」が必要である。ただ、子どもどうしの場合、この「頼」は一方的ではなく、相互通行である。「頼りにする」「頼りにされる」の双方向の中で、仲間としての「信」が、つまり「有愛」が育っていく。

学級集団づくりとは、指導の「前提」となる「教師と子どもの信頼関係」をつくりながら、子どもどうしの「仲間としての信頼関係」を、「有愛」を築きだしていく営みなのではないだろうか。

## 5. 「共生関係」と「基礎経験」

補充的発言はこのくらいにして、応答に入っていく。

「基調」がテーマとする「共生関係」とはどんな関係なのだろうか？論議の中では、これは漠然としていて、「基本的信頼関係」という言葉で代用させたりもした。

しかし、『経験の危機を生きる』の「基礎経験」を参照することで、私の認識も少し明確になった。それを紹介しながら、この「共生関係」について考えてみたい。

書名の一部である「経験の危機」とは「経験の貧困」ということであり、それは、経済的な貧困だけでなく、現代に生きる人間の「存在感情を基底から腐食させ空洞化してしまう貧困」「他者と絆を結ぶわれわれの内発的な力それ自体を衰亡させる貧困」を指す。なお「経験の貧困」とは、冒頭に引用されているヴァルター・ベンヤミンの半世紀以上前の言葉だという。清さんはこの「経験の貧困」の現実化として神戸児童殺人事件の少年の言葉「透明な存在であるボク」をとらえ、それを「実存の完全なる『透明化』」「空虚化」とも表わしている。

前半では、上記の危機を竹内常一やジュディス・L・ハーマンなどを引用しながら「基礎経験」「生の消費主義化」「応答の絆」……等の観点から分析し、後半ではR・D・レインや大江健三郎なども引きながら、この危機に対抗する「文化運動」を提起する。すなわち「この危機を意識化し、伝達し、共有化し、批判的に乗り越えようとするコミュニケーション的な企てが、もっと集中度を高め〈運動〉的なダイナミズムを獲得して、われわれの生活の中で展開されるべきだ。」と。

私が注目したのは、まず、「基調」の「共生関係」「基本的信頼感」を、この「基礎経験」と関わらせて考えればどうなるのかということである。そして、この「経験の危機」は学校現場においては教師と子どもの、子ども同士の関係性の危機として現われているのだから、この危機を乗り越えるために私たちはいかにして子どもたちとの間に関係性の基本をつくる「応答の絆」をつくりだしていくのかということである。

まず、最初の問題を考えたい。これは現代の子どもをどうとらえるかという「観」の問題であり、「基調」の「知恵」に関わる部分である。その際いまなお重要な示唆を与えるのは、清さんも引用しているが、竹内さんの指摘した子どもの対他関係がどうなっているかという問題である。特に教師との関係である。それを私は表題のように「子どもの〈教師

経験)」と表してみた。

そして、次に、「94年度基調提案」あたりの教師と子どもの関係と現代のそれとを比べながら、現代における教師と子どもの「呼応関係」の成立条件について考えてみたい。それを表題では「教師の〈子ども経験〉」と表してみた。そして、子どもが自立へと向かうのに必要な経験として「子ども同士の〈仲間経験〉」を考えてみたい。

この項では、まず、清さんの言う「基礎経験」と「基調」のいう「共生関係」について考える。

最初に清さんはミュージシャン上田正樹の言葉を例にして経験を二つに分ける。インドネシアの観客に見た「一音も聞きもらすまいぞとばかり全身で音を浴びている姿」と「5000円のチケット代を払ったからにはそのチケット分の快樂を消費しなくては損だとばかりに、一様にノッて拍手する日本の観客の姿」。そこには音の経験の違いがある。前者は「生きられている音」として経験され、後者はライブが終われば忘れられる消費としての音である。そしてそれは音に対するそれぞれの「存在の仕方」の違いである。それは世界との関係性の違いであり、他者や自己自身に対する「身構え方」「態度」の違いである。現代の消費主義社会における私たちの経験の多くは後者のようになっている。それは『生の交流』の崩壊した経験」である。

清さんは経験をこのようにとらえた上で、学校における子どもの経験に目を移し、竹内さんの指摘を参照する。すなわち、子どもたちにとって重要な他者の一人である教師は、今日の学校にあってはシステムの「支配的な他者」として子どもたちに内面化されている。そこでの教師と子どもとの「教育的出会い」は、構造的に著しく困難を極めている。しかし、この「教育的出会い」なしに教育は始まらない。

京生研大会のレポート報告者、岩本さんの「今田くんとの出会い直し」が想起される。「出会い直し」は「困った子は、困っている子」とともに今や全生研内での「流行語」のようになっているが、岩本さんの「出会い直し」は、構造的に「支配的な他者」にさせられている教師から、意識的に「共感的な他者」となることによって今田くんと「教育的出会い」を果たした、教師の自己変革である。だが、戦中から戦後へという激動期ならともかく、政治的には一見凝固してしまい動かなくなったかに見える1990年代以降の現代において、また、竹内さんの言うようにシステム化された学校において、さらにまた、6月27日の京生研MLで藤木さんが発信しているように「担任の仕事が実務と管理に限定され」「管理の枠内で子どもを適応させるのが生徒指導」と見なされ「若い人が教師(子どもと真に「出会える教師」—滝花)になりにくい職場」になっている現状において、岩本さんのような変革がドラマチックに起こる可能性は少ない。だから岩本さんの「出会い直し」の単純なドラマ化にはためらいがある。

詳しく考えれば、その「出会い直し」を可能にするための条件が「出会い直し」以前に用意されていたのだと考えられる。彼を市内サークルへと誘った者、「困った子は困っている子」の講演(きっと大和久さんの講演?)へと彼を赴かせたもの、彼を京生研へと導いたもの、そういう他者との「出会い」なしには彼の「教育的出会い」はなかったはずである。

そして、もっとも肝心なことは、そういう誘(いざな)いに応答する岩本さんの「わたし」の存在なしには、このドラマは起こらない。その「わたし」がどうやって形成されたかは不明である。しかし、その岩本さんの「わたし」が、教師として子どもに向かう時の「センス」をつくっていたのは確かである。私は、レポートでの「出会い直し」の記述の前の部分から「この人には教師としてのセンスがある」と感じていた。記録の文体や子ども

もの行動への感応の仕方からそう感じていた。「感じ」を言語化するのは難しいが、「出会い直し」の前の実践の中にもその「センス」を感じとるような分析をするべきではないかと、いま思っている。「出会い直し」「教育的出会い」ができなくて逡巡している若い教師がいる中で、その若い教師の今現在の実践の中から「教育的出会い」に結べる事実を取り上げるような分析の必要を思っている。

少し脱線（ただし、思考の脱線は永久的でなく、やがて本線に戻るのである）した。脱線ついでに、竹内さんが「出会い直しという言葉を広めてしまって、ちょっと……」と言ったことにも脱線したいのだが、その終着駅はすでに述べた「新しい語」の使用についてと重なりそうなのでこれ以上進行せず、本線に戻る。

子どもの自立にとって重要な他者となる親・教師・友だちとの関係性の履歴は、彼らの内面に基礎経験化する。その多くが支配的關係であれば、彼の内面には「支配的他者」が強固につくられ、彼はそれを現実の対象に投射してことになる。いや、そうやって生きるしかない。これが私が竹内さんから受け止めたこと。

清さんは、「基礎経験」を次のように定義する。

《「基礎経験」あるいは「根源的经验」と呼ばれてしかるべき経験の層というものがある。人間の人生のなかであって、この経験の層こそが〈世界〉にむかう人間の〈態度〉を規定し形成するのだ。》そしてこの「基礎経験」は子どもの学校での経験が学校という世界を経験することであるように「つねに〈世界〉経験として成立する」。「態度」というのは先に「身構え方」と並記されていた「態度」である。この「態度」によって子どもたちの学校での出来事の解釈や意味づけは方向づけられ規定される。すなわち、この「基礎経験」の層の上に、「基礎経験」によって方向づけられている「日々の具体的な個別的経験」の層がある。

さらに、清さんはこの「基礎経験」の層を二層に分ける。それを第2層、第3層とし、この二つの層は対立的・葛藤的だとみなす。さらに、第2層は第3層に対して抑圧的で、「第3層がその人間の経験のあり方を規定する作用力を発揮することを絶えず妨げ隠ぺいするような仕方で、その人間の日常的表層の経験のあり方を規定する。」という。第3層は第2層よりもさらに根源的な層で、表層的な経験は、この両者の間に生じている「基礎経験としてのヘゲモニー闘争」を反映しているという。

この辺は私には理解しにくいのだが、次のハーマンの引用をしながらの説明から、私なりに次のように理解した。

人間は人生の最初にケアしてくれる人との関係の中で獲得した「基本的信頼」に支えられて人生を歩み続ける。この「基本的信頼」は人間に「その所属する世界の方を向く力」を与える。すなわち世界に対する肯定的な態度を形成する。

これは人間の経験の中で最も「根源的な経験」であり「第3層」にしまわれる。

「心的外傷」経験はこの肯定的な基礎経験を破壊し、徹底的な「孤立無援感」に被害者を落とし込む。それは、「自己統合感覚の崩壊と他者との応答的絆への信頼感の崩壊」となる。だから、その治療はこの「孤立無援感」を打破していく過程である。

この部分を読みながら私が心配したのは、この「第3層」の基礎経験が徹底的に破壊されてしまったとき、回復の希望はあるのか？ということだった。それは同時に、乳幼児期の虐待でこの「基本的信頼」を得ずに育った子どもはどうなってしまうのか？という心配でもあった。

だが、清さんはつづく「〈希望〉への態度決定」の部分で、「第3層の再生力」を取り上げる。「第3層」の破壊は完全ではない。それは「回復し再生する力を保持しながら、とりあえず心的外傷の圧倒的な基礎経験力によって抑圧され、無力化させられるのである」。し

かし、この「再生への力の保持」があるとみなすのは「信仰」とも言える「希望」である。

「心的外傷」からの回復なら、その「再生力」を信じられるかもしれない。いや「信じられる」という言い方はふさわしくない。それは「人間への投企・賭け」のようなものだというのだから。「賭けられるかもしれない」と言い直そう。

だが、乳幼児期の虐待によって、この「第3層」にしまわれる「基本的信頼感」を剥奪されたままの子どもに、希望を賭けることはできるのか？

これに関わって清さんは竹内さんの『子どもの自分くずし、その後』29頁を読めという。そこ（「ある親への手紙」。これは『子どもの自分くずし、その後』の15年前に出された『若い教師への手紙』に登場する「友子」の「母親」に宛てたものである）では次のように述べられている。

《彼女の遍歴に同行するにあたって、あなたはまず第一に、彼女のなかにイニシエーション劇をまっとうするだけの「わたし」（自我）の存在していることを信じるしかないのではないのでしょうか。（略）私たちは、青年の中に生まれつつあるまだ見えない人間の存在を信ずることなしに、青年のイニシエーション劇の存在と、そのオリジナリティーを理解できないのではないのでしょうか。信じていればこそ、はじめて、私たちは、いま彼女がどこを旅しているか、どこからどこへと遍歴しているのかを洞察することができ、彼女にそれを暗示してもやれるのです。それを暗示してやることによって、青年の中に生まれつつあるまだ見ぬ人間に手を貸すことができるのではないのでしょうか。》

とすれば、この問いは問うてはならぬ、というより問うことのできぬ問いなのだ。この「希望」は「信じる」しかないものなのだ。いや、「信じる」ことによって見えてくるかもしれない「希望」なのだ。

だが、なかなか信仰の域まで達することができない懐疑的な私は、この「希望」を理屈で見つけたいと思い、考えた。

どんな虐待を受けた子どもでも、彼が現に生きている、ここまで生きてきたということは、なにがしかの、また誰かからの世話を受けたということである。誕生直後から虐待を受けた子どもは死ぬしかない。

生まれるということは、母胎からの分離である。胎内での母子一体世界から、子どもは孤立無援の状態での世に産み落とされ、生まれる。投げ出されるとも言える。その恐怖は人間を最初に襲う恐怖である。だが、それは暴力的であつても暴力ではない。かつて芹沢俊介氏は子どもは生まれながらにして暴力を受けているというようなことを「イノセンス論」として展開したが、これについては批判し京生研MLで公開した。それはともかく、この恐怖は原初的という点では「心的外傷」を伴う恐怖以上のものがあるだろう。しかし、やがて彼は母親に抱かれその恐怖をケアされ、他の動物よりもはるかに長く世話され、成長していく。小学校入学まで成長してきた子どもが現に生きているということは、それまで何らかの形で誰かに世話されてきたからである。少なくとも食事・住居・衣服等の最低限の世話をうけてきたはずである。

親に養育されてきた子どもの場合、現在の親の姿からそれまでの親の全てを見てはいけない。たとえ今は支配的にふるまっているように見えても、彼を今まで成育させてきたという事実の中に、その世話を認めるべきである。また一見支配的に見えながらも、支配の中には支配される者の依存が含まれることもある。

ともかく、その子が生きてきたかぎり、「第3層」の存在は「信じられる」。そう理屈で考える。いや、理屈だけではない。中川実践の、トイレにいくとき「母親に近くにいるともらわないとできない」A男の姿に、私はA男の母親への依存をみる。そしてこの依存の中に「第3層」の存在が信じられる。

しかし、いずれにしても、つまり「信じるしかない」のか「信じられる」のかは別にし

でも、この「希望」はまことにつかみがたいものである。

高木実践では、高木さんは隆信の「もう一人の自分」を信じつづけた。それがいずれは顔を出すこと、育ってくることを信じて、彼の「もう一人の自分」づくりに同行した。いや、今なお信じつづけて同行している。近畿地区学校全体レポートの「おわりに」からその事が読み取れる。

このように考えてくると、私は「基調」の言う「共生関係」の中に「基本的信頼」関係を含めてしまうことにはためらいをもつ。どんな子にも彼が現に生きている以上、「基礎経験」中の「基礎経験」というべき「基本的信頼」形成の経験、「第3層」は、強弱の違いはあれ、存在するはずである。「共生関係を形成されずにきた」と言い切ると、この「基本的信頼」や「第3層」まで否定してしまうことになる。

また、人間の最初のケアされた経験を「共生」と言えるものかどうかとも疑問である。語義通りに「共に生きる」をとらえれば、それは、助け合い・持ちつ持たれつ・協力し合い・連帯しながら生きる、ということであり、対等な相互関係として生きるということである。それが可能なのは「自然との共生」「仲間との共生」の二つであって、「親と子」「教師と生徒」の関係の中で「共生」は成立しないのではないか。

「親と子」「教師と生徒」の間には、なにがしかの権力的関係があることを否定し難い。前述ハーマンもつぎのように述べている。

《発達途上の子供の肯定的な自己感覚はケアをしてくれる人が権力をおだやかに使ってくれるから生まれるのである。親が子供よりはるかに強力であるのに子供の個人性と尊厳性とを尊重する姿勢を示してくれるからこそ、子供は価値を与えられ尊敬されていると思い、自己評価が発達する。子供はまた自立性をも発達させる。(下線滝花)》

この「親」は学校世界では「教師」になる。

客観的には教師と子どもの関係も権力関係である。教師は絶対に子どもと「友だち」にはなれない。なれないから、なろうとしてはいけないし、なってはいけない。教師はそのままでは子どもと対等になれない社会的存在である。社会的存在を個人の努力で覆すことはできないし、そうしようとするのは間違いである。それを認めた上で次の手を打つしかない。

だから、この権力関係を「指導・被指導の関係」と認識し直し、その指導の内実を「共感的指導・共闘的指導・共生的指導」と分節化し、権力的なるものをできるだけ弱め「おだやかに」に使うことで、私たち京生研は、教師と子どもの間の権力関係を後景に追いやってきたのである。さらには、「共闘」から「共生」への過程の中で、その権力的関係なしに成立する対等な相互関係としての「共生」をめざしてきたし、めざしているのである。

このように考えれば、子どもの現実として「共生」可能なのは「自然との共生」と「仲間との共生」の二つだと思うのである。

「自然との共生」には異論があるかもしれない。自然を略奪し破壊するだけの人間に自然との共生はあり得るのか、と。かつては私もそう思っていた。宮沢賢治がその苦悩から熊の胃だったかを拒否し死を早めたように、これは人間存在の原罪のように思っていた。しかし、自然は、人間に略奪されるだけではない。地震や台風などの自然現象のかたちで人間世界を略奪・破壊することもある。自然は必ずしも「良きもの・こと」ばかりではなく、時には「暴力的」に人間を襲うものでもある。しかし、この「暴力」に意思はない。人間の暴力のような意思はない。だから、「暴力的」ではあっても「暴力」ではない。ちょうど子どもの誕生時の恐怖に母の暴力がはたらいていないように。私たちは「暴力性」と「暴力」を使い分けなければならないのではないか。子どもがいくら「暴力的」であって

も、その行動が彼の意思による「暴力」かどうかは分からない。

それはともかく、私たちは自然と「折り合い」をつけながら生きるしかないし、生きるしかなかった。これは自然の一部である人間が自然の他の部分と「折り合い」をつけながら生きてきたということである。そこには「共生」の実質である「助け合い」も「協力」も「連帯」もない。向こうに「意思」がないのだから。でも、人間は、時には向こうの意思を感じて「神」として象徴化し、これに明日の平安を祈ってきた。これは日々の生活が自然に強く影響される農民の態度である。私も今、ささやかな農民的存在なので、この態度が分かるような気がする。

ともあれ人間は自然と「折り合い」をつけながら生存してきたはずである。その意味では自然は人間にとって「共生」の相手だったのである。「原初的な共生」と言っているかもしれない。そこで人間は、自然は意のままにならないこと、我慢しなければならないこと、自制しなければならないこと、等々を学習した。

「原初的な経験」は以後の経験の土壌となる。かつて子どもたちは（つまり私の世代が子どもであったときは）、この自然との「折り合い」付け経験を生かしながら友だちづくりに入っていた。しかし、いまや都会の地域・学校にこのような原初的な経験のできる場所はほとんど失われてしまった。だが皆無ではない。この自然との交流経験への注目は京生研HPで「自然性としての子ども」と題して公開したのでこれ以上は述べない。

「仲間との共生」経験が現代の学校でいかに弱められているかは、もう言及しない。「意欲・関心・態度」「個性」までをも競い合わせる学校社会、人間とその関係をモノ化する消費主義的イデオロギーがストレートに持ち込まれている学校社会、差異と同調を競い合わせる企業文化に浸食され続ける学校社会において、「仲間との共生」を経験するにはよほど意志的な教師の指導が必要であることだけを言えば足りるだろう。

結論。私は今年度「基調」のテーマ「共生関係を形成されずにきた子どもたちの集団づくりを問う、その後」を次のように書き替えたい。

《基礎的な基本的信頼関係を弱められ、自然や友だちとの共生関係を十分に形成されずにきた子どもたちにとって必要な教師経験・仲間経験とは何か》。

## 6. 子どもの「教師経験」・教師の「子ども経験」 —「我と汝」と「我とそれ」—

かつて私たちはどんな教師として子どもに経験されていたのだろうか。今、どんな教師として経験されているのだろうか。

逆に、私たち教師はどんな子どもとして彼を経験したのか。今、どんな子どもとして彼を経験しているのだろうか。それらを考えたい。そして、できれば、子どもはかつて仲間をどんな仲間として経験したのか、いま彼は仲間をどんな仲間として経験しているのかについても考えたい。「かつて」を再生することはできないが、「今」を考えるヒントがそこにあるかもしれない。

94年基調当時は、まだ「ツッパリ」という言葉が生きていた。今や「ツッパリ」は消えゆく用語のようだ。

そもそも「ツッパリ」とは何か、何だったのか。そして「ツッパル」とはどうすることだったのか。

元国語教師としての「人生の習慣」から語義詮索を始める。でも余談ではない。共通の語義獲得はコミュニケーション成立、論議進行の必要条件だと思うのに、最近の全生研内の論議には（ひょっとすると京生研内のそれにも？）、この言葉の意味の恣意的解釈によるすれ違

い、誤解、無理解がかなりあるように思うからである。

「つっぱり」…①つっぱること。我意を張ること。(②つっぱるために立てる柱や棒、

③相撲の技の一つ、はここでは関係ない)

「つっぱる」…①筋などが強く張る。硬直する。

②強硬な態度で行動する。我意を張る。俗に、目立つ態度で虚勢を張る。

つっぱらかる。(他動詞としての意味もあるが略。以上『広辞苑』第六版)。

これまで私たち京生研の中で、特に中学教師が実践的に用いてきた「ツッパリ」を、その語義において詮索すると、あることが疑問として浮かんでくる。

それは、私そして私と同世代の京生研の仲間は、「ツッパリ(ル)」を、きつと「我意を張る」「強硬な態度で行動する」という意味を含めながら俗の「目立つ態度で虚勢を張る」と読んでいたと思うのだが、今の仲間は、ひょっとすると、「目立つ態度で虚勢を張る」としか受け取っていないのではないかという疑いである。

「我意を張る」とは、「何か」に対して「我」の「意」を、「張る」つまり主張しつづける、という意味である。そこには「何か」という対象があり、「我」という自分があり、「意」という思いがあり、「張る」という行動があった。

しかし、俗的意味「目立つ態度で虚勢を張る」には、このような分節化がない。あるのはただ「虚勢を張る」姿だけである。

前者のとらえ方の場合は、「何か」や「我」や「意」や「張る」の中身を想像し、それらをツッパリとの対話にできたが、後者の場合には、そういった対話材料が見だしにくい。それもあってか対話そのものが成立しにくくなっているのかもしれない。

これは、彼らをとらえる私たちの側の変化だけでなく、ツッパリそのものの変化でもあるのではないか。つまり、かつてのツッパリは明確な存在であったが、今のツッパリ(と私たちが名付けている生徒たち)は不明確な存在ではないか。彼が何にツッパリ、何を思い、現状をどうしたいと思っているのかが見えにくいのである。いや、彼らはそんなものを持っていないツッパリなのではないかという疑いすらある。とすれば、彼をかつてと同じように「ツッパリ」と名づけるのはまずいのかかもしれない。

かつてのツッパリは「94年度京生研基調」の時点では次のように明確に捉えることができた。

《子ども集団によって、最も抑圧されてきた子どもや、学校状況を無自覚に批判し行動化する問題生徒の側から、集団の価値観を揺さぶる芽を感じだしてきたからこそ、実践者の切り口が、課題を抱えた子どもへの個人指導になっていったのである。》

《先あげた学校秩序から抑圧され、行動を乱している子どもこそ、私たちが作り上げたい共同的価値を求めているのであり、初期の困難さはあれ、そういう教師の指導を受け入れていくのであり、個別指導が成立しやすいということである。》

《課題を抱えた子どもは、彼を抑圧してきた対他関係に苦しみながらも、自分を抑圧してきたものを自分の中に取り込み、その内なる支配的他者と争いながら、自立を求めあがっているもう一人の自分を無自覚に持っている。》

《共闘的指導によるヘゲモニーの確立というのは、彼らの中にあるもう一人の自分と、過去の自分との間で、揺れ戻しを続けながらも、自分づくりを始める時、どんなに揺れても、もう一人の自分を支えてくれる他者としての信頼を勝ち取ることなのかもしれない。》

《また、「受験をどう教えたか」(92年宮城大会、藤木報告)の中では、クラスの中にいるツッパリ学習会メンバーの幸次へのヘゲモニーは、すでに共闘的なものとなっていることを背景に、仮想班長会が持たれていく。その討論の中で、幸次の思いを、藤木が幸次になりかわって討論しながら、リーダーたちに、

受験を前に、どう共闘的な取り組みをすべきなのかを引き出していく。しかも、「俺は、一緒に応援してがんばる。結果なんか気にしないひん」と、揺れる班長会に明確に答えを出していくのが、ほかならぬ幸次である。ツッパリ学習会に参加しているメンバーが、受験に抑圧されつつ、共闘的学習会によって、受験的価値を乗り越えていっている事実によって、班長会を揺さぶっていくのである。(下線滝花)

しかし、今、私たちは高木実践の「隆信」や中川実践の「A男」をこのように明確な姿でとらえにくくなっている。

このツッパリの「変質」あるいは「消滅」（どちらであるかはこのところの京生研内での論議でも決着がついていないと私はおもっているが、ここではかりに「変質」とみなす）の問題は、『経験の危機を生きる 応答の絆の再生へ』の次の記述に私を注目させる。

現代の学校では子どもの対・教師関係が「支配的〈他者〉」の内面化経験として経験されているという竹内さんの指摘を取り上げた後、清さんは次のことを注記している。

《いまやこうつけ加えなければならないかもしれない。今日の日本の子どもたちの最大の不幸は、……「重要な他者」となるべき存在（親、教師、友だち—滝花）……が共感的〈他者〉としての相貌において登場してこないのはもとより、ある意味で「支配的〈他者〉」としてすら登場せず、そもそも「重要な他者」という存在それ自体を……生きたコミュニケーションの相手としての肉感性においてはもちえないところにあると。……「支配的〈他者〉」の相貌も……人格性をもったそれではなくて、ある遠隔的なこちらからはどうにも声の届かない高所から一方的に冷ややかに自分を監視的・観察的に眼差す視線といった無機質的な、いわばカフカ的な相貌のそれとなっているのである。そしてそうであることによって、ある意味でいっそう親や教師は子どもにコミュニケーション的絶望を強いる「支配的〈他者〉」となっているのである。

(……部分は省略、下線は滝花)》

この「支配的〈他者〉」の変質がツッパリの変質に照応するように私は思う。かつてのツッパリは内面化された「支配的〈他者〉」を教師に投射してその教師が背負っている権力的学校体制への反抗を通してその「支配的〈他者〉」からの呪縛を解いていこうとすることができたが、今のツッパリは反抗しようにもその反抗が届かないのである。反抗も一つのコミュニケーション行為であるのに、相手は声の届かぬ高みから冷ややかに自分を眼差す「無機質的な」他者なのである。だから彼は、何かに対して反抗するという明確なかたちのある行動をとることができず、いわば手当たり次第に暴れまくるという行動で、その「無機質」化した「支配的〈他者〉」からの呪縛を解こうともがいているのではないだろうか。

「隆信」や「A男」の行動から、私は彼らの内面の「支配的〈他者〉」を上記のようなものとしてとらえたい。それは今年度「基調」が、彼らの幼児経験の中に『I t (物)』として扱われた経験を仮説することにつながる。

もっとも、「基調」は「I t」を「物」と解するが、「I t」は本来「これ」と「あれ」の間にある「物」を指す代名詞である。「物」はそれぞれ名前を持つ具体的固有物であるが、それを「I t」で代用されることによって名前を失う。つまり具体的個別性を失い抽象化された「モノ」となる。「I t」として扱われるということは、自分を具体的個別性のない抽象的な「モノ」として扱われるということである。『I t (物)』として扱われた経験をそのような意味でとらえたい。

このような「モノ」として扱われた子どもの内面に形成される「他者」はどんな「他者」になるのだろうか。それはこれまでのような強固で明確な「支配的他者」とは違ってくるように思われる。彼を「I t」として抽象化して扱った冷ややかな他者は彼の内面においても人格性のない抽象化された他者としてしか形成されないのではないだろうか。

それは、清さんの言う「コミュニケーション的絶望を強いる『支配的〈他者〉』」と言ってもいいように思う。「支配的他者」であることに変わりはないのだが、このような意味で

の「支配的他者」を内面化した子どもにとって、彼の外に広がる〈世界〉は、まことに茫漠としたものであろう。コミュニケーション的にはすべてが「闇」に閉ざされた〈世界〉であろう。だから、彼の、〈世界〉へのコミュニケーションとしての行動は文字どおり「闇雲的」なものにならざるを得ない。多くの場合それは突発的で暴力的にならざるを得ない。中川実践の「A男」の暴力、「こいつは簡単に手を出すな」という中川さんの受け止め、さらには自分の通り道にいる人間に「じゃまや！」と言って手当たりしだいにつかかかる暴力性から、私は上記のような「コミュニケーション的絶望を強いる『支配的〈他者〉』をもったA男をみる。これについては後にまた触れる。

ともかく、かつてのツッパリと今のツッパリは変質している。

では、これを「教師の〈子ども経験〉」「子どもの〈教師経験〉」という面から見たとき、かつてと今とはどんな経験の違いとなるのだろうか。

清さんは「第4章 応答で結ばれた世界」で、「我ー汝」「我ーそれ」の関係を取り上げている。まず、「我ーそれ」の関係とは次のような関係である。

《(その本質は) 対象化的関係を相手と結ぶという点にある。対象が対象として我の前に成立するためには、我は我を「その対象ではないもの」として定立しなければならぬ。この否定は「距離をとる」「対象として突き放す」「無化的後退」などと形容されるわけだが、その否定の意味するところは、相手の存在はもはや我の存在に内側から作用を及ぼすような存在ではないこと、我の存在の成立それ自身に内部的に参与する存在ではないということの確立である。(略) そこには、相手を失うことは確実にいまの自分の決定的な変質や崩壊をもたらすといった、相手の存在と我の存在とが運命共同体的な〈存在〉の連帯性をかたちづくっているというセンスはまったく存在しない。(下線滝花)》

そしてこの対象化の《前提にはまずもって相手の存在と我とのあいだのこの存在論的な連帯性の切断が置かれているのだ。》

これはまさにさきほどの『It (物)』として扱われた経験の中で、扱った者と扱われた者の間の関係といえる。「基本的信頼」で結ばれた母ー子の関係は「相手の存在と我の存在とが運命共同体的な〈存在〉の連帯性をかたちづくっているというセンス」で結ばれた関係であるが、この「我ーそれ」の関係においては「相手の存在はもはや我の存在に内側から作用を及ぼすような存在ではない」。

一方、「我ー汝」の関係の本質こそ、

《我ーそれ関係において切断されるこの存在論的連帯性にほかならない。この関係性の本質をかたちづくるのは、なによりも呼びかけとそれに対する応答の絆である。この関係においては相手は……「呼びかけてくるもの」、一個の主体として現われる。……「呼びかけてくる」主体はなにか本質的なあるものをこの私と共有している主体である。……呼びかけは相手の中にとどまっているものではなくて、相手を超えて我に届くものであり、他方応答は我の中にとどまっているものではなくて、我を超えて相手へとむかうものである。……この応答の絆とは、相手の存在・相手の現実が我の存在・我の現実の内部に訴えかけ参与してくることであり、同時に後者が前者に参与することである。(下線滝花)》

さらに、人間関係までもを「交換と消費」の関係性に変えてしまう現代の消費主義社会での人間関係において考えれば、

《人間と人間とが結ぶ関係の絆をもつ「応答」的な質についての感受性・センスが衰弱し、人間関係というものがいわばさまざまな「役割」商品・「サービス」商品の交換と消費に還元されてしまい、個人と個人とがその人格的な全体性・個性そのものにおいて「出会う」という本質的に創造的な質をもった交流が不能化するということなのだ。(下線滝花)》

この「出会う」とは竹内さんのいう「教育的出会い」に重なるものであろう。そして、「創

造的な質をもった交流」は、「1. 『術』について」で触れたように、教育が本来「創造的な」営みであるということともつながる。

清さんの論はやがて、アウシュヴィッツ強制収容所からの生還者フランクルの思想へ進み、この「応答の絆」を結ぶ「応答能力 response - ability」としての「責任性 responsibility」の意識が人生の意味をめぐる問いに解決を与えるものとなる、というように展開して、興味は尽きない。

さて、このような「我-汝」「我-それ」の関係から、かつてのツッパリと私たち教師さらにはツッパリ仲間同士が結んだ関係を振り返ってみれば、あの「ツッパリ学習会」という場で、私たちは確かに彼らと、そして彼ら同士も、「我-汝」の関係を結んでいたのだ。そこでは私たちは「人格的な全体性・個性そのものにおいて『出会』」っていた。「運命共同体」と言ってしまうような連帯感があそこにはあった。彼は私の中に「汝」として住み込み、常に私に対して対話してくる存在であった。

「ツッパリ学習会」の具体的実践で私たちが初めに彼らと取り交わした約束は、次の二点だったはずである。

①ここでの俺とお前の関係は、学校での先生-生徒の関係と同じではない。たとえ学校で俺とどんなにぶつかったとしても、その時の感情をここへは持ち込まず。俺も持ち込まない。たとえここでどんなに親しくなれたとしても、学校では生徒であるお前に教師として向かわなければならない時がある。だから学校でお前とトラブルことがあってもこの会をキャンセルすることはお互いにしない。

②どちらかの要請があれば、この会はいつでももつ。どうしていいかわからないことがあれば、ここで仲間や先生と相談しよう。

このような約束（契約）によって成立した「ツッパリ学習会」は、ツッパリにとっても教師にとっても「居場所」であった。一日の仕事を終えて疲れてはいても、いや疲れているからなおさらに、それは「ホッとできる」場所であり時間であった。そこでは私たちは学校では見られない彼らの姿を見ることができたし、学校では見せられない自分の姿を見ることができた。そこは互いの信頼を確かめることができた時空であった。さらに私たちは、職場づくりと子どもの教師経験の豊富化をねらって、この会に複数の教師で参加するよう努力していた。

そして、やがて私たちはこの信頼を力にして、彼らを学級の仲間との関係づくりに向かわせることができるようになり、自分を他の教師と連帯させながら学級づくり・学校づくりへと向かわせていったのだ。さらには、彼らツッパリの仲間関係の質を問い、それを本当の連帯へと変えるよう促すことができた。「居場所」を実践の「根拠地」にしていったのだ。「ツッパリ学習会」はツッパリたちの学力を補充してやるサービスの場などではなかった。それは文字どおり「ツッパリ」を「学習」する「会」だったのである。本当にツッパリとはどうすることか、何にこそツッパリべきかを考え合う、つまり「何か」や「我」や「意」や「張る」について学習する時空であったのだ。同時にそこは実践への「前進基地」でもあったのだ。

どうしてそのような時空の持続が可能であったのか？それは、端的に、私たち自身もツッパって生きていたからである。私が教師になったのは、革新府政が倒れ、それまで蓄積されてきた民主主義的なものが次々と奪われていくその初期であった。権力の横暴さを日々体験しながら生きていく時代であった。でも、府教委にもまだ民主主義的なものは残っていて、採用試験には必ず憲法と教育基本法が問われると言われていたから、私は必死になって暗記したものである。それまでの自分の歩みからして憲法と教育基本法はスト

レートに私に結びつく思想であった。高卒後就職した職場で組合結成に向けての秘密サークルをもったり、大学在学中は大江健三郎を読み続けたりしていた私にとって、憲法と教育基本法の精神は私の教師生活出発の精神であった。組合活動や全生研活動はこれを確認し強化する場であった。そんな私にとって府教委の反動化は、どうしてもツッパラねばならぬ相手であった。全生研や京生研の古い仲間はみな似たような経験をもつはずである。

権力的なるものに対抗するという点で、私たちとツッパリは、「我—汝」関係で内面的に結び付くことができたのである。それは私たちにとっては、自分の内にどうしても派生してくる「権力的なるもの」との闘いを通してであり、彼らにとっては、「支配的他者」と「もう一人の自分」との闘いを通してであった。そして、それぞれが自己との闘いをおこなっているのだという点で、互いに「応答の絆」を結ぶことができたのである。そして、それを根拠にして、彼らの〈教師経験〉・私たちの〈子ども経験〉を豊富化するとともに、消費主義社会に流されない経験、「生の交流」による経験を体験することができたのである。さらにはその手ごたえのある経験を自分の「基礎経験」へと落とし込み続けることによって、最後まで子どもと「教育的に出会える」教師をめざすことができたのである。まためざしているのである。

「共闘」とは、単にある闘いを共有することではなく、それぞれに闘っている者同士として出会い励まし合うことではないか。闘うという「態度」を共にしていることではないか。もちろん、つきつめれば、その闘いの相手は同じになるのであるが。

## 7. 子どもの「〈闇〉からの声」に応えよう

中川実践のA男の「暗がりを極端に怖がる」という記述にひっかかっている。暗がり（闇）は誰にとっても怖い空間だが、A男はそれが「極端」だという。つまりA男の「闇」は普通の闇とは違うようなのである。どう違うのか？その広さと深さにおいて違うのか？

「闇」という漢字を見ていると不思議なことに気づかされた。「門構え」の中になぜ「音」なのか。今の語感からすれば、「やみ」は「門構え」の中に「光」を置いた方がしっくりするのに、なぜ「音」なのか？

まず、部首「門」は、入口、外囲いなどの状態を示す字をつくとともに、形声字の音符になると、さぐりだす（問、聞）、つまる（悶）などの意を表す、という（角川『新字源』）。

次に「闇」を「門」部首で調べてみると、語の「なりたち」としては、《形声。音符音→<sup>イン</sup>音（おおう意→掩）とから成り、門を「とじる」意を表す。転じて「くらい」意に用いる。》とある。だからその「意味」は、①「とじる」②「くらい」が主になる。

さらに「音」を調べてみると、「もと、言に同じ。のち、これと区別し、口の中に一画を加え、音を変えて調子をつけた音声の意に用いる。」とある。

つまり、「闇」という漢字は、言・音の閉じられた世界、そこと外部との交流が遮断された世界を表すのである。なお、「闇」は国字でもあり、その場合には「やみ」として、②「くらい」をさらに強めた意味に用いるのであろう。また、和語としての「やみ（闇）」には「①光の全くない状態、②煩悩に迷う心、③分別のないこと、④文字の読めぬこと」などの意味があるという（岩波『古語辞典』）。

語義詮索をA男の「闇」に結びつけるのは牽強付会かも知れぬが、「言（ことば）」や「音（ことばの音もその中に入る）」が「囲われている」「閉ざされている」という語義は、A男の「闇」を、すでに紹介した清さんの「コミュニケーション的絶望」の世界へと導く。つまりそこは「コミュニケーション的闇」の世界と言えるのではないか。「呼びかけ」と「応答」のない、というより、「呼びかけ」と「応答」の関係（呼応関係）が成立しない世界なので

はないか。そして、そんな世界を内面化している子どもは、世界への呼びかけ方も呼びかけに対する応答の仕方も分からないのではないか。その分からなさゆえに、暴力による「闇雲的な」発信と応答をするしかないのではないか。

乳幼児期の子どもは、泣くという呼びかけを發し、それに対して世話するという親の応答を受けることで、原初的コミュニケーションの世界を経験する。基本的信頼の世界を体得する。しかし、自分を「I t (もの)」として扱われ、「冷やかな他者」から「観察」的に養育されて、その信頼感が十分に体得されなかった場合には、その世界への信頼も、それに必要な呼応関係をつくる能力も弱いままである。そんな彼が思春期になり、自己の不快感（要求を）表現しようとしたとき、もはや泣くことで表出することができないその表現は、自分の身体能力を闇雲に發揮するだけの暴力的なるものになってしまうのではないだろうか。

このようにA男の暴力性の背後にある「コミュニケーション的闇」の世界を想定するならば、私たちの実践に要請されるのは次のような「術」である。

彼との間にコミュニケーション成立の場面をできる限りつくりだし、彼との間に「応答の絆」を結びつつ、それを彼が他の教師や仲間の間にも結んでいけるように媒介し、彼の内なる「冷やかな支配的他者」にとって代わる温かな「共感的他者・共闘的他者」を彼が内面化していけるよう対話を続ける術。分節化すれば、

① 教師は彼の暴力による発信（呼びかけ）を、世界（教師や仲間）とのコミュニケーション希求の表現として受けとめ、その意味することを言語化し、自分にも彼自身にも子どもたちにも他の教師にも開く中で確かめながら彼への応答をコミュニケーションとして成立させていく。

② トラブル指導はその絶好のチャンスである。トラブルはコミュニケーション能力の弱さによる、呼びかけと応答のずれ違い、あるいは対立であるのだから、その発生した原因を言語化（分析）し、トラブルに関わった者たちどうしでその言語を共有し、次のトラブル防止に向けての約束事（言語）をとり結ぶ。つまり、「呼びかけ方」と「応答の仕方」を学び合う。

③ しかし、そのようなチャンスであるトラブルをただ待つのではなく、学級集団に共通の目標をもった活動を提起し、その実現過程における協働を組織することで子どもたちの他者に関わっていくコミュニケーション能力を育てるとともに、必然的に起こるトラブルを②の観点から指導する。

だが、そのためにはどうしても私たちの彼への「信」が必要である。

「4.『信頼』とはなにか」で指摘した彼の発達可能性への「信」、5.『共生関係』と『基礎経験』で紹介した「第3層」への「信」、高木実践のように隆信の内生まれることを信じつつけた「もう一人の自分」。それらを希望としながら、彼をはじめとする子どもたちとの対話を積み重ねていくことである。

彼らの「闇」の世界に、他者を具体的・個別的にはっきりと見分けられる明るさをもった光の世界へのコミュニケーションをうながす「音」を「言」を、システム化された学校の「門」を開けて、届けていくことである。それしかこの「闇」を開く方途はないように思う。

なお、申し訳ないが、「子ども同士の〈仲間経験〉」にまでは集中して考えが及ばなかった。だが、「4.『信頼』とはなにか」で少し言及したように、これは「教師の〈子ども経験〉」の変奏として説明できるのではないかと今の時点では考えている。しかし、社会的権

力関係にある教師と子どもの世界と、本来その権力関係をもたないはずの子ども同士の関係が、単なる「変奏」としてとらえられるかどうか疑問をもっていることも付け加え、これについては、私が文責を負うことになった来年度京生研基調作成の中で考えるつもりであることを予告して、ひとまず「98年度京生研基調」への応答の責任を果たしたい。

### おわりに

私はどんな教師として子どもたちに経験されてきたか。はたして共感的・共闘的他者として認識されてきたか。

わたしは子どもと教育的な出会いをしてきたか。してきたと言えるならその子ども経験をどれだけ職場に開いてきたか。

私は一人の子どもの仲間経験の機会を十分に準備し実現させ得たか。子どもたちは仲間と対等な相互関係を結びながら、それを自立の拠点に据えられたか。私はそれを保障する集団づくりを展開できたか。

退職教師としては、これらをすべて再審にかけながら発言するしかない。本稿はその再審のつもりであった。できれば若い教師がこれを批判的に一つの判例として参照しながら、これからの実践で、表題にした3つの経験の中身を意識的に追求してほしいと願うのである。本稿のねらいは、叙述の不備を顧みず、この一点に願いとして集約される。

2008. 7. 8